

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung



Patrick Wagner

Englischunterricht in der DDR im Spiegel der Lehrwerke

Wagner

Englischunterricht in der DDR
im Spiegel der Lehrwerke

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Patrick Wagner

Englischunterricht in der DDR im Spiegel der Lehrwerke

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Eva Matthes, Prof. Dr. Dieter Mindt

Tag der Disputation: 02.10.2013

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Covermontage: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2094-3

Inhalt

1	Darstellung, Begründung und Abgrenzung des Themas	7
2	Verfahren der Lehrwerkanalyse	11
2.1	Die deduktive Analyse	11
2.2	Die induktive Analyse	12
2.3	Zur bisherigen Anwendung beider Analyseformen auf Lehrwerke für den Englischunterricht	13
2.4	Das Verfahren der vorliegenden Analyse	15
3	Die Entwicklung des Schulsystems in der SBZ und der DDR unter Berücksichtigung des Englischunterrichts und seiner Lehrwerke	21
3.1	Entwicklungsetappen des Schulsystems	21
3.2	Englisch als Unterrichtsfach in der SBZ und der DDR	28
3.3	Die Situation in Berlin bis zur Gründung der DDR	38
4	Analysen der Lehrwerke für den Englischunterricht in der SBZ und der DDR	41
4.1	<i>We learn English</i> (1946)	41
4.1.1	Didaktik der Sprachbestände	43
4.1.2	Didaktik der Inhalte	56
4.1.3	Einordnung von <i>We learn English</i> (1946) in die Tradition der Lehrwerke für den Englischunterricht	58
4.2	<i>We learn English</i> (1949)	62
4.2.1	Änderungen gegenüber der Erstausgabe	62
4.2.2	Bewertung von <i>We learn English</i> (1949)	65
4.3	<i>We learn English</i> (1957)	67
4.3.1	Änderungen gegenüber <i>We learn English</i> (1949)	67
4.3.2	Bewertung von <i>We learn English</i> (1957)	70
4.4	<i>Englisches Lehrbuch</i> (1951-1954)	72
4.4.1	Didaktik der Sprachbestände	74
4.4.2	Didaktik der Inhalte	89
4.4.3	Einordnung von <i>Englisches Lehrbuch</i> (1951-1954) in die Tradition der Lehrwerke für den Englischunterricht	104
4.5	<i>Englisches Lehrbuch</i> (1957)	109
4.5.1	Änderungen gegenüber der Erstausgabe	110
4.5.2	Bewertung von <i>Englisches Lehrbuch</i> (1957)	116
4.6	<i>Englisches Lehrbuch</i> (1958-1960)	117
4.6.1	Änderungen gegenüber <i>Englisches Lehrbuch</i> (1957)	118
4.6.2	Bewertung von <i>Englisches Lehrbuch</i> (1958-1960)	124

4.7	<i>Our English Friends/Our American Friends</i> (1958-1961)	125
4.7.1	Didaktik der Sprachbestände	126
4.7.2	Didaktik der Inhalte	144
4.7.3	Einordnung von <i>Our English Friends/Our American Friends</i> (1958-1961) in die Tradition der Lehrwerke für den Englischunterricht	162
4.8	<i>Let's speak English/Improve your English</i> (1963-1966)	167
4.8.1	Didaktik der Sprachbestände	169
4.8.2	Didaktik der Inhalte	189
4.8.3	Einordnung von <i>Let's speak English/Improve your English</i> (1963-1966) in die Tradition der Lehrwerke für den Englischunterricht	206
4.9	<i>English for you</i> (1966-1971)	211
4.9.1	Didaktik der Sprachbestände	214
4.9.2	Didaktik der Inhalte	237
4.9.3	Einordnung von <i>English for you</i> (1966-1971) in die Tradition der Lehrwerke für den Englischunterricht	263
4.9.4	Korrekturen in der Erstausgabe von <i>English for you</i> (1966-1971)	269
4.10	<i>English for You</i> (1978-1985)	276
4.10.1	Didaktik der Sprachbestände gegenüber der Erstausgabe	277
4.10.2	Didaktik der Inhalte gegenüber der Erstausgabe	287
4.10.3	Bewertung von <i>English for You</i> (1978-1985)	299
4.11	<i>English Today</i> (1990-1991)	302
4.11.1	Didaktik der Sprachbestände	305
4.11.2	Didaktik der Inhalte	335
4.11.3	Einordnung von <i>English Today</i> (1990-1991) in die Tradition der Lehrwerke für den Englischunterricht	338
5	Fazit	343
5.1	Die interne Entwicklung der Lehrwerke	343
5.1.1	Didaktik der Sprachbestände	343
5.1.2	Didaktik der Inhalte	352
5.2	Die externe Entwicklung der Lehrwerke	353
5.2.1	Didaktik der Sprachbestände	353
5.2.2	Didaktik der Inhalte	356
5.3	Resümee	357
	Schlussbemerkung	360
6	Verzeichnisse	361
	Literaturverzeichnis	361
	Abkürzungsverzeichnis	371
	Abbildungsverzeichnis	372
	Darstellungsverzeichnis	374

1 Darstellung, Begründung und Abgrenzung des Themas

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Entwicklung der Englischlehrwerke der DDR unter Einbeziehung ihrer Vorstufen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (SBZ). Sie stellt die Entwicklungsstufen der Lehrwerke systematisch dar und berücksichtigt dabei die zeithistorischen Hintergründe. Für jede Entwicklungsstufe wird zusätzlich ein Vergleich mit der Entwicklung der Didaktik des Englischen insgesamt hergestellt. Es handelt sich um die umfassende Darstellung einer abgeschlossenen historischen Periode der deutschen Schulbuchentwicklung, die auch für den Vergleich mit anderen Schulfächern von großer Bedeutung sein dürfte. Die Studie versteht sich als Beitrag zur Geschichte des Englischunterrichts in Deutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Die Arbeit verfolgt zwei wesentliche Ziele: Sie will (1) eine Bestandsaufnahme der Lehrwerke und des Unterrichts liefern, die sich an fremdsprachendidaktischen und -methodischen Kriterien orientiert, und (2) die sprachlichen und landeskundlichen Inhalte des Unterrichts einer präzisen Analyse unterziehen. Dabei macht es der historische Abstand möglich, die zeitbedingten politischen und ideologischen Färbungen aus einer distanzierten Perspektive zu betrachten. Die Einschätzungen gewinnen dadurch eine Objektivität, die zu früheren Zeitpunkten schwer zu erreichen gewesen wäre.

Wie dieser Rahmen nahelegt, hat die Arbeit einen hohen dokumentarischen Charakter. Sie versteht sich aber beileibe nicht als reine Dokumentation. Vielmehr geht es um eine faktenorientierte Aufarbeitung dieses Kapitels der Geschichte des Englischunterrichts.

Im Zentrum der Studie stehen die Lehrwerke. Diese Fokussierung erklärt sich aus der Tatsache, dass das Lehrwerk das Leitmedium des Unterrichts darstellt.¹ Wo immer es nötig ist, werden Aussagen zu Rahmenbedingungen getroffen. Dazu gehört vor allem das Schulsystem, das zu einer bestimmten Zeit existierte, oder die Stundenzahl, mit der Englisch unterrichtet wurde. Um hier eine optimale Einordnung zu ermöglichen, wird die Entwicklung des Schulsystems in der DDR unter Berücksichtigung des Faches Englisch und dem Einsatz seiner Lehrwerke gesondert erläutert.

Die Lehrpläne werden ebenfalls herangezogen, dies geschieht jedoch mit den nötigen Kautelen. In anderen Darstellungen dienen sie als Basis der Analysen, sie werden offenbar als wörtlich in die Praxis umgesetzt angenommen. Damit wird die DDR-Schulgeschichts- und Unterrichtsgeschichtsschreibung jedoch geordneter vorgenommen, als sie in der Realität war, da von einer hundertprozentigen Entsprechung von Lehrplan und Lehrwerk nicht zweifelsfrei ausgegangen werden kann. Abgesehen davon kommt man der Praxis des Unterrichts mit dem Medium am nächsten, das diesem Unterricht unmittelbar zugrunde gelegt wurde. Zur Beziehung zwischen Lehrplan, Lehrwerk und Unterrichtsrealität heißt es bei Reuter/Scheunpflug treffend:

1 Vgl. dazu Neuner: „Das Lehrwerk ist also das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung, das nachhaltig das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst“ (Neuner 2007:400). Laut Siekmann ist das Lehrwerk „der einflussreichste vorproduzierte Träger von Lehrfunktionen“ (Siekmann 1983:475). Bezogen auf die DDR formuliert Spantzel: „Zu den wichtigsten Faktoren, die die Qualität des Unterrichts in einem zentralistisch organisierten Bildungswesen wie dem der DDR bestimmen, gehörten [...] Lehrmaterialien. Diese waren unmittelbar bestimmend für die Unterrichtspraxis“ (Spantzel 2001:56).

Lehrpläne und Schulbücher sind die klassischen Steuerungsinstrumente des Unterrichts, wobei die ersteren mehr über normative Vorgaben und die letzteren mehr über die tatsächliche inhaltliche Gestaltung des Unterrichts Auskunft geben; die Steuerungskraft der Schulbücher ist in der Regel wesentlich größer als die der Lehrpläne. (Reuter/Scheunpflug 2006:93)

Aus demselben Grund wird auch auf die Auswertung von SED-Parteibeschlüssen, Reden auf den Pädagogischen Kongressen und ähnlichen Quellen verzichtet. Sie alle betreffen eine Metaebene und führen nicht nahe genug an den konkreten Fachunterricht heran. Ebenso ist die Befragung von Zeitzeugen wenig zweckdienlich. Jeder Befragte hat seine subjektive Sichtweise, was wissenschaftlich schwer verwertbar ist.² Dabei gilt grundsätzlich, dass man sich dem Englischunterricht in der DDR nur nähern kann. Was im Einzelfall konkret im Klassenraum geschah, ist nicht mehr eindeutig nachprüfbar. Man kann jedoch die Konzeption des Unterrichts anhand der Lehrwerke klar rekonstruieren.

In dieser Arbeit werden alle in der DDR verwendeten Lehrwerke für den Englischunterricht einer gründlichen Analyse unterzogen. Dabei werden die Erstausgaben ebenso in den Blick genommen wie alle Überarbeitungen. Da die DDR im Jahr 1949 aus der Sowjetischen Besatzungszone heraus gegründet wurde, in der viele der später wirksamen Strukturen bereits etabliert waren, wird auch der Englischunterricht in der SBZ beleuchtet. Insgesamt nimmt die Arbeit den Zeitraum zwischen dem Kriegsende 1945 und der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 in den Blick. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Lehrwerke und Überarbeitungen:

1. *We learn English* (1946)
2. *We learn English* (1949, 1. Überarbeitung)
3. *We learn English* (1957, 2. Überarbeitung)
4. *Englisches Lehrbuch* (1951-1954)
5. *Englisches Lehrbuch* (1957, 1. Überarbeitung)
6. *Englisches Lehrbuch* (1958-1960, 2. Überarbeitung)
7. *Our English Friends/Our American Friends* (1958-1961)
8. *Let's speak English/Improve your English* (1963-1966)
9. *English for you* (1966-1971)
10. *English for You* (1978-1985, 1. Überarbeitung)
11. *English Today* (1990-1991).

Zur Analyse der Lehrwerke wird ein bestimmtes Raster verwendet. Dieses Raster mitsamt seiner Terminologie wurde im Analyseprozess selbst entwickelt, um alle Aspekte der Lehrwerke so präzise wie möglich erfassen zu können. Dies geschah unter Berücksichtigung der theoretischen Diskussion zur Analyse und Bewertung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. Das so entstandene Raster zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es nicht nur die Inhalte des Lehrwerks und deren Vermittlung erfasst, sondern auch über die Sprachbestände und deren Vermittlung Auskunft gibt. Damit ist ein differenzierter Blick auf den Englischunterricht in der DDR im Spiegel der Lehrwerke möglich, der die Arbeit am inhaltlichen *und* am sprachlichen Stoff einbezieht.

Insgesamt öffnet diese Studie drei neue Erkenntnishorizonte. Zum einen wird die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in der DDR in einem präzisen Überblick dargestellt. Hierbei wird insbesondere die Rolle des Faches Englisch beleuchtet unter Angabe aller zu bestimm-

² Auf dieses Problem weist u.a. Krüger in ihrer interviewbasierten empirischen Studie zum Musikunterricht in Sachsen-Anhalt in der Zeit vor und nach der Wiedervereinigung hin (vgl. Krüger 2001:115).

ten Zeitpunkten existierenden Schultypen und der Zuordnung der Englischlehrwerke zu den jeweiligen Klassenstufen der Schultypen. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur Geschichte des Schulwesens in Deutschland.

Weiterhin werden erstmalig ausnahmslos alle Lehrwerke für den Englischunterricht in der SBZ und DDR einer Analyse unterzogen. Dadurch kann für den gesamten Untersuchungszeitraum die Weiterentwicklung der Lehrwerke untereinander beleuchtet werden, so dass Entwicklungslinien klar zutage treten. Die Analyse aller Englischlehrwerke zwischen 1946 und 1991 leistet einen Beitrag zur Geschichte des Englischunterrichts und seiner Didaktik auf deutschem Boden und bildet das Herzstück der Studie.

Schließlich enthält die Arbeit auch ein völlig neues Analyseraster. Es ist auf die Lehrwerke abgestimmt und erfasst erstmalig sowohl sprachdidaktische als auch inhaltsdidaktische Aspekte. Alle Lehrwerke werden aus einer Doppelperspektive betrachtet. Zum einen wird der Bezug des jeweiligen Lehrwerks zu Traditionen und Tendenzen der Fachdidaktik insgesamt hergestellt. Dies ist eine fachdidaktisch-historische Perspektive. Andererseits werden Veränderungen der einzelnen Lehrwerkgenerationen untereinander beschrieben. Dies ist eine systematisch-diachronische Perspektive. Damit leistet die Arbeit im methodologischen Sinn einen Beitrag zur Schulbuchforschung im Allgemeinen und zur fachorientierten Lehrwerkanalyse im Speziellen.

2 Verfahren der Lehrwerkanalyse

Der Hauptteil dieser Studie besteht in der Analyse der Lehrwerke für den Englischunterricht in der DDR und ihrem Vorläufer, der SBZ. Für die Lehrwerkanalyse kommen zwei Verfahren in Betracht: (1) eine deduktive Analyse, die von einem abstrakten, außerhalb des Lehrwerks gegebenen Kriterienkatalog ausgeht, und (2) eine induktive Analyse, die von der internen Struktur der Lehrwerke ausgeht.³ Beide Verfahren haben Vorzüge und Nachteile, die für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sorgfältig abzuwägen sind. Darüber hinaus sind sie in der Forschung bereits zur Anwendung gekommen, wodurch sich die Möglichkeit eröffnet, die Verfahren mit den entsprechenden Forschungsvorhaben in Beziehung zu setzen und die vorliegende Arbeit darin zu verorten.

2.1 Die deduktive Analyse

Die deduktive Analyse erscheint auf den ersten Blick vollständiger und allgemeiner. Ein abstrakter und umfassender Kriterienkatalog soll mit dem Anspruch verwendet werden, unabhängig von bildungspolitischen Wandlungen und zeitbezogenen fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen die eigentliche Struktur eines Lehrwerks adäquat zu erfassen. Leider existiert ein solcher umfassender Kriterienkatalog nicht, wie sich an der Vielzahl der im Laufe der Jahrzehnte entstandenen Vorschläge und Entwürfe ablesen lässt.

Alle deduktiven Kataloge erweisen sich als zeitbedingt sowohl hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Grundlagen als auch hinsichtlich der fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen. Ihre Zusammenfügung zu einem großen Katalog würde an inneren Widersprüchlichkeiten scheitern. Darüber hinaus wäre die entsprechende Summe von Kriterien so heterogen, dass sich auf ihrer Grundlage keine aussagekräftigen Ergebnisse erzielen ließen.

Ein einzelner begrenzter Katalog mit Kriterien, die eine bestimmte zeitgeschichtliche Veranlassung haben, kann ein geeignetes Instrument darstellen, um bestimmte Lehrwerke in ihrem begrenzten Umfeld angemessen zu bewerten. Dieses Verfahren der deduktiven Analyse wird seit Jahrzehnten praktiziert und kann als synchronisch bezeichnet werden.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich synchronische Verfahren zur Lehrwerkanalyse in der Bundesrepublik Deutschland notwendigerweise etablieren mussten. Hier gab es eine Vielzahl von gleichzeitig auf dem Markt befindlichen Lehrwerken, die vor demselben bildungspolitischen und fachdidaktischen Hintergrund miteinander in Konkurrenz standen. Die bei ihrer Untersuchung angewendete Form des synchronischen Verfahrens hatte daher in erster Linie vergleichenden Charakter.

3 Die Termini „deduktiv“ und „induktiv“ entstammen ursprünglich der Philosophie und beziehen sich auf das Erkennen von Gesetzmäßigkeiten. Zimmermann wendet sie auf den fremdsprachlichen Grammatikunterricht an: „Bei der Induktion wird aufgrund von Beispielen, die der Lehrer vorgibt, eine Regel von diesem oder einem Schüler (bzw. mehreren) abstrahiert. Bei der Deduktion wird die Regel vom Lehrer vorgegeben, die Schüler applizieren diese auf Beispielsätze“ (Zimmermann 1977:107). In diesem Sinne wird bei der vorliegenden Lehrwerkanalyse von einem deduktiven Verfahren gesprochen, wenn das verwendete Analyseraster bereits vorgegeben ist, von einem induktiven Verfahren, wenn es zunächst aus der Struktur der betreffenden Lehrwerke abgeleitet wurde.

Zusammenfassend können folgende Charakteristika der deduktiven Lehrwerkanalyse festgehalten werden: Diese Analyse bezieht sich auf aktuelle Lehrwerke, die zu einem bestimmten Zeitpunkt miteinander in Konkurrenz stehen. Sie untersucht zeitbedingte spezielle Aspekte der Lehrwerke, wie z.B. die Schaffung authentischer Kommunikationsanlässe, die lexikalisch-grammatische Progression oder das vermittelte England- und Amerikabild. Auf Basis der Ergebnisse der Analyse können Desiderate für die analysierten bzw. für zukünftige Lehrwerke formuliert werden. Die Resultate dessen können Hilfestellungen bei der Begutachtung und Auswahl von Lehrwerken durch den Schulpraktiker bieten.

Das Hauptcharakteristikum der deduktiven Analyse besteht in ihrer synchronisch-vergleichenden Verfahrensweise. Natürlich ist auch eine deduktive Analyse unter diachronischen Vorzeichen denkbar. Dies würde jedoch im konkreten Fall bedeuten, dass ein aktuelles Lehrwerk verglichen wird mit einem älteren Lehrwerk, das nicht mehr in Benutzung ist, und zwar unter Bezug auf denselben abstrakten Kriterienkatalog. Dass eine solche Analyse zu brauchbaren Resultaten führt, scheint sehr zweifelhaft.

2.2 Die induktive Analyse

In der DDR wich die Angebotssituation auf dem Lehrwerkmarkt von jener in der Bundesrepublik Deutschland gravierend ab. Hier herrschte Konkurrenzlosigkeit jeweils eines einzigen Lehrwerkes pro Fach. Daher konnte sich die deduktive Analyse als Mittel zur Lehrwerkkritik und Lehrwerkbeurteilung nicht etablieren.⁴

Jedes Lehrwerk basiert auf neuen und eigenen Voraussetzungen fachdidaktischer und inhaltlicher Art unter jeweils unterschiedlichen politischen und fachdidaktischen Vorgaben. Die Analyse einer solchen Entwicklung muss sich auf induktive Verfahren stützen, da diese den Vorteil bieten, alle Aspekte der Struktur des jeweiligen Lehrwerks vollständig zu erfassen. Die Anwendung der induktiven Analyse ist zumal nötig, da die analysierten Lehrwerke in dieser Untersuchung gänzlich aus der Rückschau betrachtet werden.

Der Blick, der hier auf die Lehrwerke geworfen wird, soll die Entwicklung in allen wichtigen Gesichtspunkten erfassen. Dieses Verfahren der induktiven Analyse ist somit diachronisch ausgerichtet.

Die Zielstellung der vorliegenden Analyse besteht darin, ein objektives Bild der Realität des Englischunterrichts in der DDR zu zeichnen, soweit dies an den Lehrwerken ablesbar ist. Vor diesem Hintergrund können auch Gesichtspunkte betrachtet werden, die sich aus den vorhandenen deduktiven Katalogen ergeben. Dies geschieht jedoch nur dort, wo diese Kriterien eine Rolle spielen. Durch die Vermeidung des vollständigen Rückgriffs auf deduktiv erstellte Kataloge werden alle wichtigen Aspekte der induktiv gewonnenen Kriterien berücksichtigt. Gleichzeitig werden umfangreiche Listen von vermeintlichen Leerstellen methodischer und inhaltlicher Aspekte vermieden, die sich auf andere historische Konstellationen beziehen und sich in den untersuchten Lehrwerken nicht finden lassen.

Wie diese Ausführungen zeigen, unterscheiden sich die Anliegen der deduktiven Lehrwerkanalyse und der induktiven Lehrwerkanalyse in drei grundsätzlichen Punkten voneinander. Eine Übersicht über die Unterschiede liefert Darstellung 1:

⁴ Karbe hat in diesem Zusammenhang Grund zur Klage, denn „Ergebnisse von Untersuchungen, die dennoch auf diesem Gebiet angestellt wurden, hatten keine Chance, veröffentlicht zu werden“ (Karbe 1994:28).

Darst. 1: Unterschiede zwischen deduktiver und induktiver Lehrwerkanalyse

	Deduktive Lehrwerkanalyse	Induktive Lehrwerkanalyse
Analyse-gegenstand	aktuelle Lehrwerke	historische Lehrwerke
Vorgehensweise	synchronisch, überwiegend aspektorientiert	diachronisch, überwiegend gesamtheitlich
Zielstellung	Finden von Desideraten, von Kriterien für die Begutachtung und Hilfestellungen bei der Auswahl	Aufzeigen von Entwicklungslinien, Verortung in der inhaltlichen und methodischen Tradition

2.3 Zur bisherigen Anwendung beider Analyseformen auf Lehrwerke für den Englischunterricht

Gemäß ihrer Unterschiede gelangte jede der beiden Analyseformen bevorzugt in einem bestimmten Bereich zum Einsatz. Die deduktive Analyse fand vor allem im Rahmen der Lehrwerkanalyse in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Verwendung.

Die Geschichte der Lehrwerkanalyse in Deutschland kann man nach Neuner in vier Stufen einteilen: die Jahre 1945-1960, 1960-1970, 1970-1975 und die Zeit nach 1975.⁵ Während in der ersten Phase nach dem Zweiten Weltkrieg nur vereinzelte Publikationen zum Thema erscheinen, erfolgt in den 1960er Jahren (hier vor allem in der zweiten Hälfte) eine wachsende Beschäftigung mit dem Thema, und in der ersten Hälfte der 1970er Jahre werden die ersten systematischen Lehrwerkanalysen durchgeführt. Seit 1975 wächst die Zahl der Beiträge, wodurch sich die Lehrwerkanalyse als ein eigenes Gebiet innerhalb der Fremdsprachendidaktik etabliert (Neuner 1979a:5-16).⁶ Die erste Monographie zum Thema legt Neuner 1979 vor (Neuner 1979b).

Mit der wissenschaftlichen Lehrwerkanalyse kommen auch die wissenschaftlich fundierte Lehrwerkkritik und die Lehrwerkbeurteilung auf. Ihr Betrachtungsgegenstand sind aktuelle Lehrwerke, die auf ihre Tauglichkeit für die Unterrichtspraxis geprüft werden. Die Begriffe und Inhalte dieser Forschungsbereiche sind einander verwandt und werden häufig miteinander verbunden.

Die Zielsetzung dieser Disziplinen wird Anfang der 1970er Jahre vom Arbeitskreis „Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik“ wie folgt angegeben: „dem Schulpraktiker Hilfen für die Beurteilung eines Lehrwerks zu geben und die Bedingungsfaktoren der Lehrwerkherstellung zu untersuchen (Didaktik/Lehrplan/Lehrerschaft/Schulorganisation/Verlagswesen/Autoren)“ (Neuner 1979a:8f.⁷). Gemäß diesem teils praktischen und teils theoretischen Erkenntnisinteresse entstehen im Laufe der Jahre zahlreiche Arbeiten unter verschiedenen Schwerpunkten:

Quetz (1976) untersuchte den Anteil des Lehrwerks am Unterrichtsgeschehen und an der Kommunikationsstruktur, Achtenhagen und Wienold (1975) beschrieben das Rezeptions- und Verarbeitungswis-

⁵ Hierzu muss angemerkt werden, dass diese Einteilung selbst aus dem Jahr 1979 stammt. Es lässt sich jedoch sagen, dass die letzte Phase bis in die heutige Zeit hineinreicht.

⁶ Für eine Bibliographie zur Analyse und Kritik fremdsprachlicher Lehrwerke für die Jahre 1945 bis 1978 siehe Neuner 1979b:413-436.

⁷ Neuner gibt hier sinngemäß Aussagen aus Heuer/Müller/Schrey wieder.

sen von Schülern im Anfangsunterricht als Lernobjektanalyse, Grusza (1979) wies in seinem glottodidaktischen Modell dem Lehrmaterial die entscheidende Steuerungsqualität zu, Müller (1974) unterzog das Sprachmaterial in Lehrbuchübungen der Kontextualisierbarkeitsprobe, die Mannheimer Gutachten (1977-79) gründeten sich auf klassifikatorische Kriterienkataloge als heuristisches Instrument zur Lehrmaterialkritik. (Piepho 1989:72)

So heterogen wie die Untersuchungsschwerpunkte sind auch die Analyseraster für Lehrwerke, die immer wieder von verschiedenen Autoren erstellt werden. So bietet Müller eine Liste von Gesichtspunkten für die Beurteilung von neusprachlichen Lehrwerken an (Müller 1969), die vielfach als Orientierungspunkt dient, z.B. in Schrey 1973 und Bode 1973. Letzterer erstellt selbst ein Analyseraster, das er deutlich gegen jene seiner Vorgänger abgrenzt (Bode 1973).

Nach der Entwicklung eines solchen Analyserasters kann es an eines oder mehrere Lehrwerke angelegt werden. Am Ende der Analyse steht eine Ansammlung von Desideraten, womit der Bereich der Lehrwerkkritik sein Ziel erreicht hat. Dabei wird in der Regel ein Schwerpunkt gesetzt. So finden z.B. Heinevetter und Völker heraus, dass die Lehrwerke *Learning English* und *English H* keine spezifischen Übungen für Hausaufgaben vorbereitender oder nachbereitender Art enthalten und die Variationsbreite der Übungen sehr gering ist (Heinevetter/Völker 1979:338). Für den Englischunterricht in der DDR erkennt Rothmund, dass das Englandbild, welches in den Lehrwerken *Englisches Lehrbuch* und *Our English Friends/Our American Friends* vermittelt wird, ideologisch-propagandistisch durchzogen ist (Rothmund 1965⁸). Oppertshäuser, der das Lehrwerk *English for you* nach diversen sprachlichen, landeskundlichen, psychologischen und didaktisch-methodischen Kriterien analysiert, weist dadurch nach, welche im Lehrplan formulierten Ziele erreicht werden konnten (Oppertshäuser 1978), und Schulze analysiert das England- und Amerikabild in *English for you* und zeigt Desiderate auf (Schulze 1979).

Auch in der DDR etabliert sich ab 1970 eine Form der Lehrwerkanalyse, die sich u.a. mit der „Überprüfung der Wirksamkeit der Schulbücher in der Praxis“ beschäftigt (Schulze 1970:7) und auf die Verbesserung des Unterrichtsmaterials abzielt. Aufsätze zu diesem Bereich werden in der Schriftenreihe *Informationen zu Schulbuchfragen* veröffentlicht, die 64 Hefte umfasst und zwischen 1970 und 1990 erscheint. Eine Untersuchung, die sich schwerpunktmäßig mit dem Englischunterricht und damit mit *English for you* bzw. seiner Neubearbeitung befasst, ist jedoch in der gesamten Schriftenreihe nicht zu finden.

Im Bereich der Lehrwerkbeurteilung erscheinen zahlreiche Fragekataloge, die sich an Lehrwerkbegutachter, Lehrer und auch an Schüler wenden. An die letzten beiden Gruppen richtet sich u.a. Piepho, dessen Fragekatalog für Lehrer z.B. folgende Frage enthält: „Erkennen Sie im Lehrmaterial eine Handlungsstruktur, die Sie leicht mit Ihren pädagogischen Wertvorstellungen, Ihren fachlichen Intentionen und Ihrem bisherigen methodischen Vorgehen abstimmen können?“ (Piepho 1989:67). An Schüler richtet sich z.B. die Frage: „Wenn Du gefehlt hast, kannst Du das leicht mit dem Buch und dem Arbeitsheft selbst nacharbeiten?“ (Piepho 1989:70).

Die induktive Analyse ist aus der Schulbuchforschung bekannt. Diese untergliedert sich in mehrere Zweige (vgl. die Einteilung und Erläuterungen in Weinbrenner 1995:22f./38ff. und

8 Der Titel von Rothmunds Studie lautet *Der englische und französische Unterricht in den Schulen der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. Er erscheint missverständlich, da der Autor nicht etwa die Zeit zwischen 1945 und 1949 untersucht, in der Deutschland noch in Besatzungszonen eingeteilt war, sondern die Jahre 1949 bis 1964, in denen die DDR bereits existierte. Es bestand aber auf westlicher Seite eine Abneigung gegen den Begriff „D(utsche) D(emokratische) R(epublik)“, der manchem als Bezeichnung für das im Osten Deutschlands etablierte System unpassend erschien. Daneben wurde die DDR von der Bundesrepublik und den NATO-Partnern nicht als souveräner Staat anerkannt, da man eine Führung von Moskau her unterstellte.

Doll/Rehfinger 2012:21f.) und bietet damit einen weitreichenden Rahmen für wissenschaftliche Untersuchungen. Die induktive Analyse kommt vor allem im historischen Zweig der Schulbuchforschung zur Anwendung.

Erkennbar ist dies beispielsweise an den Beiträgen in den Tagungsbänden der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*. Die Bände behandeln Themen wie *Die Familie im Schulbuch* (Matthes/Heinze 2006), *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern* (Djurović/Matthes 2010) oder *Aufgaben im Schulbuch* (Matthes/Schütze 2011). Sie enthalten Analysen zu Schulbüchern verschiedener Länder, verschiedener Zeiten und verschiedener Unterrichtsfächer, darunter auch Englisch. Beispielsweise untersucht Kizima, wie die sowjetische und die westliche Familie in Lehrbüchern für den Englischunterricht in der Sowjetunion zwischen 1969 und 1984 repräsentiert werden (Kizima 2006). Bei derartigen Untersuchungen wählen die Autoren den Fokus und die Methode selbst, so dass unterschiedliche Analyseraster entstehen.

Dies lässt sich auch in den Studien beobachten, die bisher zum Englischunterricht in der DDR erschienen sind und eine historische Perspektive einnehmen. So untersucht Espich die Entwicklung des England- und Amerikabildes anhand der Englischlehrwerke beginnend mit *We learn English* (Espich 1987), Linke erklärt den Beitrag des Englischunterrichts bei der Herausbildung von Stereotypen, wobei dies auf der Basis von Lehrer- und Schülerinterviews erfolgt, die den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht reflektieren, bei dem es sich vermutlich um *English for you* und seine Überarbeitung handelt (Linke 1992), Panzner erläutert die Darstellung von Mädchen- und Frauengestalten im Lehrwerk *English for you* und seiner Überarbeitung (Panzner 1996), Golz untersucht, inwiefern sich ideologische Vorgaben in den Fernsehkursen zu beiden Ausgaben von *English for you* widerspiegeln (Golz 1995), und Finsel beleuchtet in denselben Fernsehkursen verschiedene landeskundliche Aspekte der Fremd- und Eigenkultur (Finsel 2011).

In das Feld der historischen Schulbuchforschung gehört auch die vorliegende Studie. Da Englischlehrwerke der Vergangenheit den Untersuchungsgegenstand bilden und praktische Aspekte wie die Nutzbarkeit im aktuellen Schulunterricht nicht untersucht werden, kommt für die vorliegende Untersuchung nur die induktive Lehrwerkanalyse in Frage.

2.4 Das Verfahren der vorliegenden Analyse

Das hier verwendete induktive Analyseraster wurde aus der Struktur der Lehrwerke selbst abgeleitet. Die Analyseergebnisse dienen dann als Grundlage der diachronischen Betrachtung der Lehrwerke. Hierbei ist hervorzuheben, dass das benutzte Raster nach Sichtung aller Lehrwerke entwickelt wurde. Es wird also nicht für jedes Lehrwerk ein neues Raster verwendet, da in diesem Fall der abschließende diachronische Vergleich nur schwer möglich wäre.

Das hier verwendete Analyseraster liefert Informationen über sprachliche und inhaltliche Aspekte der Lehrwerke. Diese Wahl wurde getroffen, da die Lehrwerke möglichst vollständig erfasst werden sollen und in bisherigen Untersuchungen überwiegend nur inhaltliche Aspekte im Mittelpunkt standen, womit ein zentraler Bereich des Englischunterrichts vernachlässigt wurde. Da es um die Vermittlung dieser Aspekte geht, wird im Folgenden von „Didaktik der Sprachbestände“ und „Didaktik der Inhalte“ gesprochen. Diese Bereiche werden getrennt voneinander dargestellt.

Die Darstellung erfolgt entlang der in den Lehrbüchern enthaltenen Teilbereiche, welche jeweils dieselben sind. In jedem Lehrbuch gibt es (1) einen Textteil mit den Lektionstexten, (2) einen

Grammatikteil mit Regeln und Beispielen zu grammatischen Phänomenen, (3) einen Übungsteil und (4) Weiteres, wie z.B. Reime, Lieder, Sprichwörter, Tabellen zu Lexik und Grammatik und ein Vokabelverzeichnis.

Nicht immer sind diese Teilbereiche klar voneinander getrennt. In den Lehrwerken, in denen sie in integrierter Form auftreten, werden sie jedoch getrennt analysiert, um die Zusammenhänge im Aufbau deutlich werden zu lassen.

Im Bereich der Didaktik der Sprachbestände stehen die Sprachbausteine Lexik, Grammatik und Phonetik im Mittelpunkt. Diese Auswahl aus allen in einer Sprache existierenden Bausteinen stellt jene dar, die in allen Lehrwerken Schwerpunkte bilden. Nach Mindt/Wagner gibt es insgesamt fünf Bausteine der Sprache: (1) Wortschatz, (2) Grammatik, (3) Redemittel für Sprachfunktionen, (4) Aussprache und Intonation, (5) Schriftbild (Mindt/Wagner 2007:16ff.). Das Schriftbild und die Redemittel für Sprachfunktionen spielen nicht in allen Lehrwerken eine Rolle. Für den Fall, dass das Schriftbild im Lehrwerk einen Schwerpunkt bildet, geschieht dies in der Regel im Zusammenhang mit der Aussprache und wird im Bereich der Phonetik behandelt, die als linguistische Disziplin die Bereiche Aussprache und Intonation umfasst. Die Redemittel für Sprachfunktionen werden im Falle ihres Auftretens im Zusammenhang mit der Lexik behandelt.

Alle Teilbereiche der Lehrbücher sollen darauf untersucht werden, welche Rolle jeder einzelne Sprachbaustein in ihnen spielt. Schon mit den Angaben zu diesem Aspekt kann die Struktur der einzelnen Lehrwerke auf greifbare Weise erfasst werden.

Für den Übungsteil erfolgt eine Auszählung aller Übungen mit der Zielstellung, anteilig (1) die geschulten Sprachbausteine, (2) die geschulten Fertigkeiten und (3) die Aktions- und Sozialformen zu ermitteln. Dadurch können sprachliche Übungsschwerpunkte klar benannt werden. Diesen Ausführungen zu jedem Lehrwerk gehen allgemeine Erläuterungen zur Kategorisierung der Übungen voran. All diese Aspekte haben je nach Lehrwerk und Gestalt der Übungen spezifische Ausprägungen. Daher sollen sie auch für jedes Lehrwerk unter Angabe von Beispielen gesondert erläutert werden.

Die Sprachbausteine stehen an erster Stelle, da sie am schnellsten erkennen lassen, welchen sprachdidaktischen Fokus das Lehrwerk setzt. Wie oben erläutert, handelt es sich um die drei Sprachbausteine Lexik, Grammatik und Phonetik, wobei Übungen zu Redemitteln für Sprachfunktionen zur Lexik gezählt werden und Übungen zum Schriftbild mit der Phonetik in Zusammenhang stehen und daher diesem Sprachbaustein zugeordnet werden.

Bei zahlreichen Übungen werden zwei Sprachbausteine gezählt, meistens Lexik und Grammatik. Dadurch ist bei allen Lektionen aller Lehrwerke die Summe der gezählten Sprachbausteine größer als die Summe der gezählten Übungen. Um keine Verfälschung hinsichtlich der Schwerpunkte zu erhalten, werden in der graphischen Darstellung die Anteile der Sprachbausteine stets an der Summe der gezählten Übungen gemessen. Dies betrifft im Übrigen auch die Fertigkeiten. Die Fertigkeiten werden in die Analyse eingebracht, da sie helfen, die zu erreichenden sprachlichen Ziele abzuleiten. Sie umfassen das Leseverstehen, das Sprechen und das Schreiben. Das Hörverstehen soll in dieser Analyse keine Rolle spielen, da es nur bei dem Lehrwerk *English Today* obligatorischer Bestandteil des Lehrgangs ist. Bei allen anderen Lehrwerken wird das Hörverstehen entweder ausgeklammert, oder es muss davon ausgegangen werden, dass die benötigten auditiven Medien nicht flächendeckend zur Verfügung standen, so dass selbst eine avisierte obligatorische Schulung des Hörverstehens in der Praxis nicht durchgeführt werden konnte.

Während beim Leseverstehen eine eindeutige Zuordnung der Übungen durch das Vorhandensein von Fragen zu einem Text gegeben ist, hängt die Zuordnung zu den produktiven Fertigkeiten

ten von ihrer Definition ab. In dieser Analyse wird unter Sprechen und Schreiben verstanden, dass eine über das Einzelwort hinausgehende sprachliche Äußerung von den Schülern geleistet wird, auch wenn es Vorgaben in Stichworten gibt. Das Vorlesen einzelner Wörter wird ebenso wenig als Sprechen angesehen wie das Ausfüllen von Lückentexten mit einzelnen Wörtern als Schreiben. Auch Übungen mit grammatischem Schwerpunkt wie das Konjugieren von Verben, die Transformation von Aussagen in Fragen oder das Bilden von Sätzen mit einem bestimmten grammatischen Phänomen unter Angabe von detaillierten Stichpunkten als Gerüst fallen in diese Kategorie. Sie trägt die Bezeichnung *Sonstige*.

Selbstverständlich macht eine solche Auszählung mit prozentualer Angabe der Aufgaben pro Sprachbaustein und Fertigkeit je Lehrwerk noch keine Aussage über die Zeit, die die Schüler mit der Schulung eines bestimmten Sprachbausteins oder einer Fertigkeit verbracht haben. So zählt beispielsweise eine Vorleseübung zur Phonetik, für die die Schüler schätzungsweise nicht mehr als zehn Minuten benötigen, ebenso wie eine umfangreichere Umformungsübung zur Grammatik, mit der die Schüler ungefähr die doppelte Zeit beschäftigt sein dürften. Da eine Zuordnung eines bestimmten zeitlichen Umfangs jedoch reine Mutmaßung wäre und das analytische Vorgehen in hohem Maße komplizieren würde, soll bei der prozentualen Auswertung von Sprachbausteinen und Fertigkeiten nur die Anzahl der entsprechenden Übungen eine Rolle spielen und die Zeit, welche ihre Erledigung in Anspruch genommen haben könnte, außer Acht gelassen werden.

Über die Übungsschwerpunkte hinaus ist auch der methodische Rahmen in Form der Aktions- und Sozialform relevant, in dem sich die Erledigung der jeweiligen Übung vollzieht. Hier wird zwischen den drei Formen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit unterschieden. Die Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs soll hier nicht eingebracht werden, da es sich von selbst versteht, dass sie für den Vergleich von Ergebnissen zu Übungen diverser Provenienz genutzt wird und sich von ihrem Einsatz somit keine relevante Aussage bezüglich der Einordnung in die Tradition ableiten ließe. Im Übrigen wird davon ausgegangen, dass all jene Übungen in Einzelarbeit zu erledigen sind, bei denen sich kein Hinweis auf Partner- oder Gruppenarbeit finden lässt. Die Darstellung der Anteile aller Aktions- und Sozialformen erfolgt in Prozent, wobei die Werte auf eine Stelle nach dem Komma gerundet wurden, so dass ihre Summe in Einzelfällen nur 99,9% statt 100,0% beträgt.

Abschließend muss zur Analyse der Übungen noch gesagt werden, dass es unmöglich ist, alle Aktivitäten mit Übungscharakter, die sich im Klassenraum ereignen, nachzuvollziehen, ganz zu schweigen von jenen, die in Hausarbeit zu erledigen sind. Die Hinweise, die in den Lehrerbeifolien gegeben werden, haben daher auf die Analyse nur bedingt Einfluss. Es ist beispielsweise bei mehreren Lehrwerken die Rede davon, an bestimmten Stellen im Unterricht könne ein Übungsdiktat geschrieben werden oder der Lektionstext könne mit Hilfe des Wörterbuches ins Deutsche übersetzt werden (z.B. *LsE-LB 3 1965:26ff.*). Vielfach haben diese Hinweise nur Vorschlagscharakter und sind zudem sehr eklektisch, d.h. sie werden nicht konsequent für jede Lektion gegeben. Aus diesen Gründen bilden einzig jene Übungen die Analysegrundlage, die auch im Unterricht von den Schülern in Lehrbuch und Workbook bearbeitet werden.

Die unter *Weiteres* erfassten Texte werden auf ihren Bezug zu den Sprachbausteinen hin untersucht, wodurch die Struktur des gesamten Lehrwerks abermals transparenter wird. Dazu gehört auch das Vokabelverzeichnis des jeweiligen Lehrbuches.

Nachdem die Sprachbausteine in ihrer Relevanz für die Teilbereiche des Lehrbuches erfasst worden sind, wird ihre Vermittlung dargestellt. Hierbei erfolgen zunächst Aussagen zur Erklärung sprachlicher Phänomene. So interessiert z.B. der Einsatz von Bildern (für alle drei Sprachbau-

steine), Übersetzungs- und Merkhilfen außerhalb des Deutschen im Vokabelverzeichnis (für die Lexik), der Bezug zu anderen Sprachen (für die Grammatik und die Phonetik). Im Bereich der Phonetik wird auch darauf geachtet, ob die Autoren Erklärungen zur Bildung von Lauten angegeben haben.

Bezüglich der Auswahl und Abstufung des Stoffes wird der Umfang der zu lernenden Phänomene kommentiert. Für Grammatik und Phonetik wird zusätzlich erläutert, ob die sprachlichen Phänomene am Stück vermittelt werden oder ob es eine Aufteilung auf verschiedene Lektionen im Textteil gibt. Im Bereich der Grammatik wird daneben die Stärke der Progression der Phänomene untersucht und auf explizite Wiederholungen innerhalb des Lehrgangs hingewiesen. Bei der Vermittlung von Tempora interessiert außerdem, ob das Hauptaugenmerk auf der Form oder der Bedeutung liegt.

Am Ende der Ausführungen zur Vermittlung der Sprachbestände soll für jeden der drei Sprachbausteine das Ziel der Vermittlung erläutert werden. Dabei geht es darum, ob die Lexeme, die grammatischen Regeln oder die phonetischen Regeln sowie die Lautschrift produktiv oder nur rezeptiv von den Schülern beherrscht werden sollen. Außerdem wird das konkrete methodische Vorgehen bei der Vermittlung für jeden Sprachbaustein dargestellt, soweit es als gesichert angesehen werden kann.

All diese Punkte sind relevant für die Einordnung des Lehrwerks unter sprachdidaktischem Aspekt in die Tradition des Englischunterrichts in Deutschland. Bedauerlicherweise liefert nicht jedes Lehrwerk zu allen Punkten Informationen. Daher müssen zuweilen Leerstellen gelassen werden.

Der Bereich der Didaktik der Inhalte beginnt mit einer strukturierten Präsentation aller relevanten Themen des Lehrwerks unter Einbeziehung der Abbildungen. Er liefert vor allem Erkenntnisse über das im Lehrwerk vermittelte Bild der englischsprachigen Welt. Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Darstellung ideologisch gelenkt erfolgt oder sachorientiert ist, d.h. landeskundliche Fakten frei von jedem politisch-ideologischen Interesse auf sachliche Art und Weise präsentiert.

Die Darstellung der Inhalte jener Lehrwerke, die verstärkt ideologisieren, geht in der Analyse von jenen Themen aus, in denen sich diese Ideologisierung zeigt. Hier wäre theoretisch auch eine Darstellung aller angesprochenen Themen möglich, wie sie z.B. Spantzel vornimmt. Dieses Verfahren erweist sich jedoch nur als bedingt tauglich, da in den betreffenden Lehrwerken der Anteil sachorientiert vermittelter landeskundlicher Inhalte sehr gering ist, so dass man mit dem vorliegenden Verfahren dem inhaltlichen Gesamtcharakter der entsprechenden Lehrwerke näherkommt.⁹

Um ein klares Bild von der Vermittlung der Inhalte zu bekommen, wird zunächst ihre Reihenfolge innerhalb des gesamten Lehrwerks erläutert. Von besonderem Interesse ist dabei, an welcher Stelle sich ideologische Positionen finden lassen. Auch hier werden die Abbildungen ein-

9 Spantzel teilt in ihrer Analyse der landeskundlichen Themen aller Lehrwerke für den Englischunterricht in der DDR die Inhalte in Anlehnung an den Lehrplan in die Bereiche „Geographie/Wirtschaft“, „Geschichte“, „politische und gesellschaftliche Institutionen“, „Wissenschaft/Technik“ und „Kultur/Sport“ ein. Dieser Kategorisierung folgt am Schluss der Darstellung die Erkenntnis, dass die Themen, welche beim Schüler eine ablehnende Haltung gegenüber dem Kapitalismus provozieren, wie z.B. „Massenarbeitslosigkeit, der Kampf um die Durchsetzung gewerkschaftlicher Forderungen sowie die Diskriminierung von Minderheiten und deren Kampf um Gleichberechtigung [...] auch im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Aspekten, bei der Beschreibung geographischer Sachverhalte wie auch im Rahmen literarischer Texte immer wieder aufgegriffen“ werden (Spantzel 2001:76). Aufgrund dieses permanenten ideologischen Zugriffs erscheint es zweckmäßiger, die ideologiebehafteten Themen zum Ausgangspunkt der Darstellung zu machen.

bezogen.¹⁰ Außerdem wird untersucht, ob es Übungen zu bestimmten Inhalten gibt, um hieraus konkrete Ziele der Arbeit an den Inhalten ableiten zu können. Am Ende dieses Teils der Analyse steht eine Einordnung des Lehrwerks unter inhaltsdidaktischem Aspekt in die Tradition des Englischunterrichts in Deutschland.

Auf der Basis der gefundenen Ergebnisse kann nun ein Fazit für die Didaktik der Sprachbestände und die Didaktik der Inhalte eines jeden Lehrwerks gezogen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus beiden Bereichen dienen wiederum als Grundlage, um die fremdsprachdidaktischen Traditionen zu ermitteln, zu denen das Lehrwerk im Verhältnis steht. Damit findet die Analyse des einzelnen Lehrwerks ihren Abschluss. Daneben werden in der Analyse eines jeden Lehrwerks die Veränderungen zum vorhergehenden Lehrwerk bezüglich der Sprachbestände und der Inhalte aufgezeigt.

Im Fazit zur gesamten Untersuchung kann auf dieser Grundlage die Entwicklung der Lehrwerke in zweierlei Hinsicht diachronisch dargestellt werden. Zum einen werden die Veränderungen von einem Lehrwerk zum nächsten sichtbar, wodurch sich Fortschritte erkennen lassen. Hier verbleibt der Fokus innerhalb der Lehrwerke, weshalb dieser Bereich als interne Entwicklung der Lehrwerke bezeichnet wird.

Zum anderen tritt zutage, wie sich die Anknüpfung an Traditionen über die Jahrzehnte verändert hat. Man erkennt, welche Strömungen der Englischdidaktik den Englischunterricht in der DDR zu verschiedenen Zeiten beeinflusst haben. Diese Perspektive misst die Lehrwerke also an Parametern, die außerhalb von ihnen liegen, weswegen sie als externe Entwicklung der Lehrwerke bezeichnet wird.

Manche Lehrwerke wurden im Laufe der Zeit einmal oder mehrfach neu bearbeitet. In gesonderten Kapiteln werden einzig die stark veränderten Auflagen besprochen, die im Gegensatz zu den reinen Nachdrucken bzw. gering veränderten Auflagen als Ausgaben bezeichnet werden. Nur sie wurden auch in die Bibliographie aufgenommen.

Wo es Neubearbeitungen von Lehrwerken gab, werden diese lediglich auf Änderungen bezüglich der Didaktik der Sprachbestände und der Didaktik der Inhalte untersucht. Dies geschieht ausgehend von jedem einzelnen Teilband für beide Aspekte, wobei vor allem auf Unterschiede explizit hingewiesen wird. Nur bei *English for You* wird von beiden Aspekten ausgehend das gesamte Lehrwerk neu dargestellt, was seinen Grund in den zahlreichen grundsätzlichen Änderungen gegenüber der Erstausgabe findet. Am Ende steht jeweils eine Bewertung bzw. Neubewertung des Lehrwerks bezüglich der Traditionen.

10 Die Einbeziehung geschieht unter rein inhaltlichem Aspekt. Kriterien wie Dekodierbarkeit, Textabhängigkeit oder Bildorganisation, die ihrerseits neben anderen Kriterien zu einer Beurteilung zeitgenössischer Lehrwerke nützlich sein können (vgl. das Raster in Koll-Möllenhoff 1975:53f.), spielen hier keine Rolle, da eine andere Analyseform gewählt wurde.

3 Die Entwicklung des Schulsystems in der SBZ und der DDR unter Berücksichtigung des Englischunterrichts und seiner Lehrwerke

Die historische Erziehungswissenschaft hat eine Reihe von Texten hervorgebracht, die die Entwicklung des Schulsystems in der DDR dokumentieren und beschreiben, teils auch in Abgrenzung zur Entwicklung in der Bundesrepublik (u.a. Anweiler 1988, Anweiler et al. 1992, Geißler 2000). Diese Arbeiten liefern dem Leser ausführliche Informationen zu den durch Gesetze eingeführten Änderungen im Schulsystem. Es findet sich jedoch in keiner Arbeit ein Überblick über alle zu bestimmten Zeitpunkten existierenden Schultypen. Auch graphische Darstellungen dazu gibt es nur selten.

Ein solcher Überblick würde helfen, ein wesentliches Faktum im Prozess der Schulentwicklung allgemein zu illustrieren. Gemeint ist, dass mit der Etablierung eines neuen Schultyps durch ein Schulgesetz nicht automatisch alle anderen bis zu diesem Zeitpunkt existierenden Schultypen abgeschafft sind. Vielfach bleiben diese noch temporär bestehen, so dass für eine gewisse Zeit mehrere Schultypen nebeneinander existieren und ein gleitender Übergang besteht. Um sich über die Situation eines Schulfachs zu einem bestimmten Zeitpunkt im Klaren zu werden, können diese Informationen aus mehreren Gründen sehr wertvoll sein: Das Fach besitzt unter Umständen an jedem Schultyp einen anderen Stellenwert, es wird in verschiedenen Klassenstufen unterrichtet oder der Unterricht wird auf der Basis verschiedener Lehrwerke erteilt.

Im Fall des Englischunterrichts innerhalb des Schulsystems der DDR, das sich in den Jahren bis 1965 sehr veränderte, trifft man zu einem Zeitpunkt auf diese Situation der parallelen Schultypen, wobei dies große Auswirkungen auf die Lehrwerke hatte. Um letztere korrekt in den jeweiligen Schulkontext einordnen zu können, soll hier zunächst ein Überblick über die Entwicklung des Schulsystems in der DDR insgesamt gegeben werden und die Rolle des Faches Englisch innerhalb jedes Schultyps beschrieben werden. Dabei wird stets angegeben, welches Lehrwerk in den jeweiligen Schulen und Klassenstufen die Grundlage für den Englischunterricht bildete und mit welcher Wochenstundenzahl das Fach unterrichtet wurde. Diesem Überblick schließt sich eine Graphik an, die alle Schultypen zeigt, die zu bestimmten Zeitpunkten in der DDR existierten, so dass die Übergänge sichtbar werden, und die Lehrwerke den entsprechenden Schulen und Klassenstufen zuordnet. Hinweise zu politischen oder verwaltungstechnischen Rahmenbedingungen erfolgen dort, wo es für das Verstehen erforderlich ist. Darüber hinaus stehen die allgemeinbildenden Schulen im Mittelpunkt, Spezialschulen sowie Fach- oder Berufsschulen werden nicht einbezogen.

3.1 Entwicklungsetappen des Schulsystems

Für die Entwicklung des Schulsystems auf dem Boden der DDR können drei Etappen ausgemacht werden, die jeweils durch ein bestimmtes Gesetz fixiert wurden (vgl. Lost 1986:257, Fischer 1992:29). Bei diesen Gesetzen handelt es sich um folgende Texte:

- das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vom 12. Juni 1946
- das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ vom 2. Dezember 1959
- das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965.

Um sich ein Bild von der Situation des Schulsystems in der SBZ machen zu können, ist ein Blick auf das Schulsystem unverzichtbar, welches unter den Nationalsozialisten herrschte. Für die Klassen 1 bis 8 existierte die Volksschule, die sich in eine vierjährige Grundschule und eine vierjährige Volksschuloberstufe gliederte, wobei letztere dann besucht werden musste, wenn keine weiterführende Schule besucht wurde (Schaub/Zenke 2007:690). Somit war garantiert, dass die acht Pflichtschuljahre erfüllt werden konnten.

Daneben gab es die Mittelschule, einen Schulzweig, der praktisch ausgerichtet war und den zukünftigen Arbeitnehmer in einem nicht-intellektuellen Beruf im Auge hatte: „In der Ausrichtung auf eine praktisch verwertbare Bildung sah man das Wesentliche der Mittelschulbildung“ (Lehberger 1986:228). Die Mittelschule war das Ergebnis der „Neuordnung des mittleren Schulwesens“ vom 1. Juli 1938, durch welche die verschiedenen bis dahin existierenden mittleren Schuleinrichtungen vereinheitlicht wurden (Lehberger 1986:228), und endete mit dem Abschluss der 10. Klasse.

Außerdem ordnete das Reichserziehungsministerium mit dem Erlass vom 28. April 1941 auf unmittelbaren Befehl Hitlers die Einrichtung eines neuen Schulzweigs an: der Hauptschule (Lehberger 1986:228). Diese sollte zunächst „in den neuen Reichsgebieten als neuer, eigenständiger Schultyp“ die Mittelschule ersetzen, hatte „die Form eines vierjährigen Aufbaus nach Abschluss der Klasse vier der Volksschule“ und sollte „insbesondere einer qualifizierten Vorbereitung des Berufsnachwuchses dienen“ (Lehberger 1986:240). Insgesamt wurde sie als eine gehobene Pflichtschule deklariert. Allerdings scheiterte das Vorhaben, die Hauptschule zum Schuljahr 1942/43 generell im Reich zu etablieren (Lehberger 1986:242).¹¹ Die Tatsache jedoch, dass nun einige Hauptschulen neben den Mittelschulen existierten, führte zu „erhebliche(n) Verwirrungen in der Bevölkerung“ (Fricke-Finkelburg 1989:55).

Das höhere Schulwesen kannte im Nationalsozialismus nach einer Reform vom 20. März 1937 drei Schultypen: „die grundständige Oberschule für Jungen und Mädchen und [...] die sechsklassige Aufbauform, ebenfalls getrennt für Jungen und Mädchen. Als Nebenform blieben einige humanistische Gymnasien für Jungen erhalten“ (Fricke-Finkelburg 1989:55). Ferner existierten mit den Adolf-Hitler-Schulen und den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten zwei nationalsozialistische Eliteschultypen, die ebenfalls bis zum Abitur führten (vgl. die entsprechenden Einträge in Schaub/Zenke 2007:14f./445).

Wie diese Ausführungen zeigen, war das deutsche Schulsystem im Nationalsozialismus vom Festhalten an einer Dreigliedrigkeit geprägt, die sich in ihrer konkreten Umsetzung durch eine gewisse Unübersichtlichkeit auszeichnete.

Konsequenterweise wurde nach dem Ende des Krieges – auch in den westlichen Besatzungszonen – die Forderung nach der Einführung einer Einheitsschule laut, die vor allem demokratisch sein und gleiche Chancen für alle Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft schaffen sollte. Dabei waren schon im Spätsommer 1945 in der SBZ und in Berlin bildungspolitische Vorentscheidungen zugunsten einer grundlegenden Schulreform gefallen, die sich auf einen breiten Konsens zwischen sozialdemokratischen und kommunistischen Pädagogen stützten:

¹¹ Als Gründe nennt Lehberger Lehrermangel, fehlende Qualifikation und geringe Fortbildungsmöglichkeiten für die für den Hauptschulunterricht vorgesehenen Volksschullehrer und – kriegsbedingt – den Mangel an geeigneten Gebäuden.

Zu den bildungspolitischen Zielen, die Sozialdemokraten und Kommunisten verbanden, [...] zählten die personelle und geistige Entnazifizierung der Schule, die Brechung von Bildungsprivilegien, der Aufbau eines ‚organisch‘ gestalteten staatlichen Schulwesens, die Trennung von Schule und Kirche, die Herstellung sozialer, schulstruktureller und politischer Bedingungen für den chancengleichen Bildungserwerb in einer sozial ausgelegten gesellschaftlichen Ordnung. Nicht zuletzt sollte auf diesem Weg die Reproduktion bisheriger deutscher Eliten, die politisch offenkundig versagt hatten, unterbunden werden. (Geißler/Wiegmann 1995:7)

Bindend für alle Schüler der SBZ wurde die Einheitsschule dann durch das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vom 12. Juni 1946¹². Nach diesem Gesetz änderte sich die von den Nationalsozialisten hinterlassene diversifizierte Schullandschaft erheblich:

An die nunmehr achtjährige gemeinsame Grundschule schlossen die – bis zum Ende der fünfziger Jahre noch nicht durchgängig koedukative – vierjährige Oberschule mit drei Spezialisierungszweigen, die dreijährige Berufsschule sowie Fachschulen an. (Geißler/Wiegmann 1995:298)

Streng genommen verdient nur die gemeinsame Grundschule den Namen „Einheitsschule“, als welche jedoch das gesamte System bezeichnet wurde¹³. Für die Oberschule waren ein neusprachlicher, ein naturwissenschaftlicher und ein altsprachlicher Spezialisierungszeitweig vorgesehen (Geißler 2000:94). Sie wurden mit den Buchstaben A, B und C bezeichnet.

Die Einführung dieser Einheitsschule war insofern bedeutsam, weil – trotz einiger Veränderungen im Laufe der Jahre – bis zum Ende der DDR an ihr festgehalten wurde. Im Zusammenhang mit der Etablierung dieser neuen Schullandschaft wurden auch neue Lehrpläne erlassen, die ab 1. September 1946 verbindlich für alle Grund- und Oberschulen waren (Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1946b:3). Damit ergibt sich allerdings die Frage, wie im Schuljahr 1945/46 die Schullandschaft in der SBZ gestaltet war.

Laut einer Schulstatistik vom Herbst 1945 gingen 2,2 Millionen Schüler in der SBZ wieder in die Schule. Es bestanden „sowohl das traditionelle Gymnasium als auch die Mittelschule fort“ (Geißler 2000:78). Daneben existierten die teilweise erst im Schuljahresverlauf eröffneten Oberschulen, die grundständigen Gymnasien und die Volksschule. Somit war ein Teil der Schultypen des NS-Schulsystems erhalten geblieben. Die Schüler verteilten sich jedoch in neuer Weise auf die unterschiedlichen Schultypen: Während „fast zwei Drittel aller Schüler [...] in den vier unteren Klassen der Volksschule versammelt“ waren, wurden Oberschule und grundständiges Gymnasium von nur 4,5% (1939: 7,5%) und Mittelschule von nur 3,2% (1939: 4,1%) aller Schüler besucht (Geißler 2000:78).

Vom 1. September 1946 an galt in der SBZ also ein Schulsystem, das das verzweigte System des Nationalsozialismus durch ein hohes Maß an Einheitlichkeit ablöste. Gleichwohl heißt das nicht, dass über Nacht alle älteren Schultypen aufgelöst wurden. Mit Blick auf die Schulstatistik vom 1. März 1947 geben Köhler/Rochow zu bedenken:

Die Auflösung alter Schulstrukturen hatte bis Anfang der 1950er Jahre ein breites Spektrum von schulorganisatorischen Lösungen entstehen lassen, die später statistisch nicht mehr als Schultypen nach-

12 An diesem Tag wurde das Gesetz offiziell mit einem Festakt in der Weimarahalle in Thüringen verkündet. Die Bedeutung, die die Regierung der Einführung dieses Gesetzes beimaß, lässt sich daran erkennen, dass der 12. Juni ab 1951 als „Tag des Lehrers“ begangen wurde (Ferrari-Demski 1999:55). Für die Entwicklungsstufen bis hin zur Verabschiedung des Gesetzes vgl. Geißler 2000.

13 Es darf vermutet werden, dass dieser auf das in der SBZ umgesetzte Schulsystem nicht vollständig zutreffende Begriff „Einheitsschule“ im Kern zunächst nichts anderes meinte als ein *einheitlicheres* Schulwesen, als man es im Nationalsozialismus gekannt hatte.

gewiesen wurden. Zunächst gab es noch deutliche Länderunterschiede, die sowohl auf regionale Besonderheiten und Traditionen als auch auf unterschiedliche politische Maßnahmen der zentralen und regionalen Militäradministrationen und der Länderverwaltungen zurückzuführen waren. So zeigte die Schulzählung in der SBZ vom März 1947, dass es in Brandenburg Oberschulen in der Form Vereinigter Grund- und Oberschulen mit den Klassenstufen 1 bis 12 gab, in Sachsen herrschte der Oberschultyp mit den Klassen 5 bis 12 vor, während in Mecklenburg bereits fast alle Oberschulen auf die Klassenstufen 9 bis 12 verkürzt worden waren. Unterschiedlich war auch der Stand des Ausbaus der Grundschulen zu achtstufigen Einrichtungen. (Köhler/Rochow 2008:20)

Von einem plötzlichen Übergang zur Einheitsschule konnte also keine Rede sein, selbst bis in die ersten Jahre nach Gründung der DDR.

Während die Militärregierung in der SBZ ein einheitlicheres Schulsystem etablierte, blickte man in den drei anderen Besatzungszonen in Richtung des differenzierten Schulsystems der Weimarer Republik, das in veränderter Form in der späteren Bundesrepublik bestimmend werden sollte:

Bereits im Jahr 1946 jedoch begann deutlich zu werden, dass sich in Deutschland zwischen Ost und West auch in der Bildungspolitik die Wege trennen würden. Soweit deutsche Bildungs- und Schulpolitik unter der Kontrolle der jeweiligen Militärregierung in den drei westlichen Besatzungszonen allmählich ins Spiel kam, zog sie das in der Weimarer Republik entstandene differenzierte allgemeinbildende Schulsystem zunehmend weniger in Zweifel. (Geißler 2006:916)

Damit spiegelte sich in den Schulsystemen zu einem sehr frühen Zeitpunkt die bildungspolitische Divergenz zwischen Ost und West wider.

Mit der Gründung der DDR am 7. Oktober 1949 änderte sich an diesem System zunächst nichts. Erst im Jahr 1951 begann eine für die DDR außerordentlich prägende Reform im Schulsystem: Es wurde mit der Zehnklassenschule ein neuer Schultyp geschaffen, der nun neben der achtjährigen Grundschule und der vierjährigen Oberschule existierte.¹⁴ Die Einrichtung dieses Schultyps hing mit der beginnenden polytechnischen Orientierung der Schulbildung in der DDR insgesamt zusammen. Klein führt dazu aus:

Diese Maßnahme ging auf eine Anregung des III. Parteitages der SED (1950) zurück. Die Zehnklassenschule sollte speziell und vor allem auf den Besuch von technischen und landwirtschaftlichen Fachschulen vorbereiten, und deshalb die polytechnische Bildung und Erziehung besonders betonen. (Klein 1962:24)

Für die Entwicklung des Schulsystems ist hier der Prozess der Reform von Bedeutung: Nach der Eröffnung der ersten Zehnklassenschulen am 1. September 1951 (Anweiler et al. 1992:34) löste dieser neu geschaffene Schultyp die achtjährige Grundschule nicht etwa über Nacht ab, sondern schrittweise Schuljahr auf Schuljahr. Zwischen 1951 und 1959 wurde dieser Prozess vollzogen. Am 2. Dezember 1959 trat das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ in Kraft. Durch dieses Gesetz wurde das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ für ungültig erklärt (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember

¹⁴ Die Schaffung dieses Schultyps verlief nicht geradlinig. Rothmund führt aus: „Im September 1951 wurde dann eine Zehnklassenschule ins Leben gerufen, die mit der ‚Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen‘ vom 15. Mai 1953 wieder abgeschafft, das heißt mit der um ein Schuljahr verkürzten Oberschule vereinigt werden sollte. Gleichzeitig sollte die bisherige Unterteilung der nunmehr noch dreiklassigen Oberschule in neusprachliche (A), mathematisch-naturwissenschaftliche (B) und altsprachliche (C) Züge wegfallen, mit anderen Worten also auch von der 9. Klasse an eine Einheitsschule geschaffen werden. Schon im Oktober 1953 wurde diese Verordnung wieder außer Kraft gesetzt“ (Rothmund 1965:7).

1959, § 19). Gleichzeitig wurde die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS) zur Pflichtschule „für alle Kinder in der Deutschen Demokratischen Republik“ (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959, § 1). Bei dieser Schule handelte es sich um denselben Schultyp, der ab Beginn der 1950er Jahre als Zehnklassenschule und ab 1956 als Mittelschule bezeichnet wurde (Anweiler et al. 1992:19).

Die polytechnische Oberschule (im Gesetz nur „Oberschule“ genannt) hatte zwei Stufen: „eine Unterstufe (Klasse 1 bis 4) und eine Oberstufe (Klasse 5 bis 10)“ (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959, § 5). Um den Nachweis der Studierfähigkeit zu erwerben, wurden mehrere Möglichkeiten in Aussicht gestellt¹⁵, von denen der Besuch der erweiterten Oberschule (EOS) „als hochschulvorbereitende Schule die wichtigste Form zur Erlangung des Abiturs“ darstellte (Döbert 1995:26):

Außer der Oberschule besteht die 12klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule, im folgenden erweiterte Oberschule genannt.

- (1) Die erweiterte Oberschule mit naturwissenschaftlichem, neu- oder altsprachlichem Zweig führt zur Hochschulreife. (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959, § 7)

Wenngleich das Gesetz von 1959 auch den Begriff „12klassig“ verwendet, so ist damit doch die vier Jahre umfassende erweiterte Oberschule gemeint: „Gleichzeitig blieb jedoch die bisherige vierjährige Oberschule als ‚Erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule‘ (EOS) bestehen, sie wurde auch als ‚zwölfklassige‘ Oberschule bezeichnet“ (Anweiler 1988:64). Somit bestanden ab 1959 nur noch die polytechnische Oberschule (Klassen 1 bis 10) und die erweiterte Oberschule (Klassen 9 bis 12). Die achtjährige Grundschule war nun abgelöst worden.¹⁶

Am 25. Februar 1965 wurde dieses Schulsystem mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ noch einmal zementiert. Es handelt sich bei letzterem um eine extendierte Version des Vorgängers von 1959¹⁷, der damit gleichzeitig außer Kraft trat (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965, § 80). Grundlegender Schultyp blieb die POS, die sich nach dem neuen Gesetz in drei Stufen gliederte:

15 Hier ist zwischen einem Hochschulstudium und einem Fachschulstudium zu unterscheiden. Um letzteres aufnehmen zu können, war eine mindestens zweijährige Berufsausbildung nötig. Durch den Abschluss der Betriebsoberschule, Abendoberschule oder eines Lehrgangs zur Vorbereitung auf eine Sonderreifeprüfung konnte die Befähigung zur Aufnahme eines Hoch- oder Fachschulstudiums erworben werden. Der Besuch von Arbeiter- und Bauern-Fakultäten qualifizierte für die Aufnahme eines Hochschulstudiums (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959, § 6).

16 Zur Etablierung dieses neuen Schultyps sei noch angemerkt, dass dies nicht nach sowjetischem Diktat geschah. Zwar existierten in der Sowjetunion schon lange vor den 1950er Jahren allgemeinbildende polytechnische Arbeitsschulen. Sie unterschieden sich jedoch curricular und strukturell von der zehnklassigen POS der DDR, für die es somit kein direktes sowjetisches Vorbild gab (siehe auch Ogorodnikova 2002).

17 Als zwei grundlegende Unterschiede zwischen den beiden Gesetzen vermerkt Fischer: „Das Gesetz von 1959 bezog sich auf die *Schaffung der Grundlagen* der sozialistischen Gesellschaft und betonte vor allem politisch-ideologische Ziele der sozialistischen Schule [...]. Das ‚Bildungsgesetz‘ betont ökonomische Aufgaben und insbesondere die ‚Meisterung der technischen Revolution‘ als Ziele beim *umfassenden Aufbau* des Sozialismus. Während das Gesetz von 1959 allein die allgemeinbildende Schule betraf, umfasste das Gesetz von 1965 sämtliche allgemein- und spezialbildenden Bereiche des Bildungssystems von der Kinderkrippe bis zur Universität und zu den Einrichtungen der Weiterbildung“ (Fischer 1992:43; Hervorhebungen im Original).

- die Unterstufe mit den Klassen 1 bis 3
- die Mittelstufe mit den Klassen 4 bis 6
- die Oberstufe mit den Klassen 7 bis 10. (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965, § 13)

Zur Hochschulreife führte v.a. das Absolvieren der EOS. Sie kann als „Hauptweg zum Studium“¹⁸ bezeichnet werden (Geißler 2006:940). Zunächst war sie nach altem Muster in A-, B- und C-Zweige gegliedert (Köhler/Rochow 2008:21). Im Jahr 1964 kam sogar noch ein K-Zweig hinzu, der eine Kombination aus mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Schwerpunkten bildete (Köhler/Rochow 2008:151). Erst zum Schuljahr 1969/70 wurde diese Untergliederung abgeschafft (Instruktion über den Aufbau der zweijährigen Erweiterten Oberschule... 1968:260). Aber die Struktur der EOS erfuhr nicht nur inhaltlich Änderungen. Auch der Umfang des gesamten Lehrgangs auf diesem Schultyp war von Unregelmäßigkeiten geprägt. So umfasste die EOS laut dem Gesetz von 1965 nur noch die Klassen 11 und 12:

Absolventen der Oberschule können durch den Besuch der Erweiterten allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule [...] und der Abiturklassen in den Einrichtungen der Berufsausbildung die Hochschulreife erwerben. Diese Einrichtungen führen die Schüler in zwei Jahren zum Abitur und vermitteln gleichzeitig eine berufliche Ausbildung. (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965, § 21)

Dies entsprach jedoch nicht der Realität, denn seit September 1967 gab es Vorbereitungsklassen an den EOS, die ebenfalls zwei Jahre umfassten (Röske 1986c:359). Diese existierten bis zum Jahr 1981, so dass die entsprechenden Schüler zumindest bis dahin *de facto* für vier Schuljahre auf die EOS gingen (Klassen 9 bis 12). Ab 1982 verblieben alle Schüler nach der 8. Klasse auf der POS und erst „ab 1.9.1983 erfolgt generell der Direktübergang der Schüler nach Abschluss der Klasse 10 in die Klasse 11 der EOS“ (Zur weiteren Durchführung des Gesetzes... 1980:151).¹⁹ Diese Schulstruktur wurde erst nach der Wiedervereinigung geändert, dies allerdings in großer Eile: Nachdem zwischen März und Juli 1991 die Länderparlamente ihre neuen Schulgesetze verabschiedet hatten, wurde zum Schuljahr 1991/92 das in der Bundesrepublik etablierte gegliederte Schulsystem in ganz Deutschland übernommen.²⁰ Damit kann das Ende der polytechnischen Oberschule als verbindliche allgemeinbildende staatliche Schulform auf den Juli 1991 datiert werden.

18 Neben der EOS gab es zahlreiche andere Möglichkeiten, in der DDR die Hochschulreife zu erwerben, von denen die 1959 eingeführte Berufsausbildung mit Abitur und die Abiturlehrgänge an Volkshochschulen die wichtigsten waren, da die anbietenden Institutionen – Berufsschulen und Volkshochschulen – neben den EOS quantitativ am weitesten verbreitet waren (Döbert 1994:6f.). Einen fundierten Überblick über alle Wege liefert Döbert 1994.

19 In der Regel geben Publikationen das Jahr 1981 an, als die Vorbereitungsklassen abgeschafft wurden, und nicht das Jahr 1983, an dem sie ausliefen und es somit keine mehr gab. Auch Köhler/Rochow gehören dazu, daher die Jahresangabe in Abbildung 1 auf der folgenden Seite.

Ergänzend sei noch vermerkt, dass auch an den POS gesonderte Vorbereitungsklassen existierten, so dass der Übergang zur EOS theoretisch auch zur 11. Klasse möglich war. Tatsächlich war ihr Anteil aber äußerst gering: „Von den 1967 an POS und EOS eingerichteten ‚Vorbereitungsklassen‘ in den Stufen 9 und 10 gab es nur wenige an der POS, so dass der Übergang zur EOS in der Regel weiterhin nach der 8. Klassenstufe erfolgte“ (Köhler/Rochow 2008:33).

20 Laut Führ/Furck bildete der Freistaat Sachsen hier eine Ausnahme, der das System erst zum Schuljahr 1992/93 einführt (Führ/Furck 1998:380f.). Dennoch wurde der Fremdsprachenunterricht ab Klasse 5 auch dort schon zum Schuljahr 1991/92 eingeführt (*Schulgesetz für den Freistaat Sachsen...* 1991:48). Unabhängig davon schließt sich mit dieser eilig durchgeführten Schulstrukturreform bildungspolitisch auf dem Territorium der neuen Bundesländer ein Kreis: „Damit wird das gegliederte Schulwesen mit Beginn des Schuljahres 1991/92 nicht weniger rasch wieder eingeführt, wie es 45 Jahre zuvor beseitigt worden ist“ (Geißler 2011:932).

Wie diese Ausführungen zeigen, war das Schulsystem der DDR zwar von starker Homogenität. Es gab jedoch zahlreiche Reformen, die die Entwicklung als sehr wechselvoll erscheinen lassen. Köhler/Rochow urteilen ebenso: „Der grundsätzliche Neuaufbau des Bildungssystems in allen seinen Teilen war ein Prozess, der sich bis in die 1980er Jahre erstreckte und keineswegs gradlinig und durchweg zielgerichtet verlief“ (Köhler/Rochow 2008:19).

Dennoch blieb in den grundlegenden Fragen der Aufbau des polytechnisch orientierten Schulsystems seit 1959 bzw. 1965 für über 25 Jahre bestehen.²¹ Damit hatte das Schulsystem in der DDR seine „bis 1990 in allen wesentlichen Belangen feststehende Struktur gefunden“ (Geißler 2006:939).²² Einen abschließenden groben Überblick über den Strukturwandel des allgemeinbildenden Schulsystems liefert Abbildung 1. Sie stellt den Weg zur Vereinheitlichung auf struktureller Ebene vereinfacht dar und deutet seinen wechselvollen Charakter an.

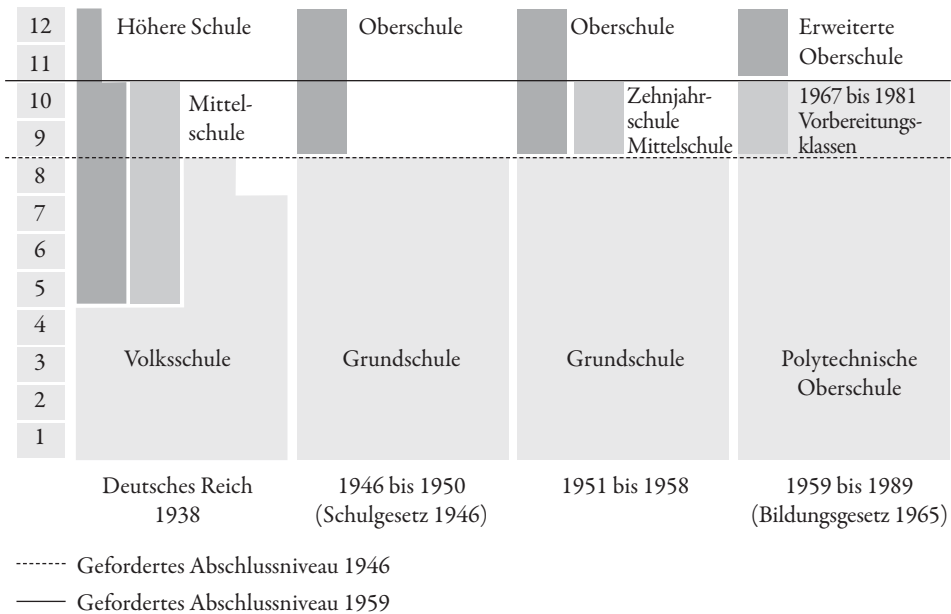


Abb. 1: Strukturwandel des allgemeinbildenden Schulsystems (Köhler/Rochow 2008:19)

21 Laut Anweiler hatte sich „seit Ende der sechziger Jahre ein im ganzen gut funktionierendes System entwickelt, dem unter den anderen sozialistischen Staaten zweifellos der erste Platz gebührt. Zwar erfüllt der polytechnische Unterricht mit seinen betrieblichen Praktika eine wesentliche berufsorientierende und berufsvorbereitende Aufgabe, aber er gilt gleichermaßen als wichtiges Element einer modernen Allgemeinbildung, neben den sprachlich-gesellschaftswissenschaftlichen und den naturwissenschaftlichen Fächern der Schule“ (Anweiler 1985:233).

22 Dafür, dass sich an dieser Struktur im Kern nichts änderte, trug für ganze 26 Jahre die von 1963 bis 1989 amtierende Ministerin für Volksbildung Sorge. Bei dieser handelte es sich um Margot Honecker, die Ehefrau von Erich Honecker, der 1971 Nachfolger Walter Ulbrichts als Erster Sekretär des Zentralkomitees der SED wurde und dazu ab 1976 als Vorsitzender des Staatsrats der DDR bis zum Oktober 1989 amtierte. Margot Honecker folgte den Volksbildungsministern Paul Wandel (1949-52, war bereits 1945-49 als Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ tätig), Elisabeth Zaisser (1952-54, eingeschlossen ein kurzes Interregnum von Hans-Joachim Laabs), Fritz Lange (1954-58) und Alfred Lemnitz (1958-63) (vgl. Stuhler 2003:112-114). Nach Margot Honeckers Rücktrittsgesuch im Oktober 1989, dem im November 1989 entsprochen wurde (vgl. Stuhler 2003:196), folgten bis zu den Wahlen im März 1990 Helga Labs und Hans-Heinz Emons, die ihrem Amt, das sie jeweils nur sehr kurze Zeit ausübten, jedoch keinerlei Prägung geben konnten.

3.2 Englisch als Unterrichtsfach in der SBZ und der DDR

Bereits im Schuljahr 1945/46 erhielt das Unterrichtsfach Englisch in der SBZ eine offizielle Aufwertung, die es bis dahin auf deutschem Boden nie gekannt hatte. Nachdem die Wiedereröffnung der Schulen befohlen worden war, hieß es bereits in den Ausführungsbestimmungen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung vom 25. August 1945 zu diesem Befehl: „Vom 5. Schuljahr ab wird eine Fremdsprache pflichtgemäß gelehrt, und zwar entweder Russisch oder Englisch oder Französisch. Es sind sofort alle Maßnahmen zu treffen, um die Erteilung dieses Unterrichts sicherzustellen“ (Ausführungsbestimmungen... 1945:184). Für das höhere Schulwesen wurde dabei bereits zu diesem frühen Zeitpunkt bestimmt, dass Russisch obligatorisch gelernt werden solle:

In den höheren Schulen ist Russisch als Pflichtfach einzuführen, und zwar in der Oberschule von der 3. Klasse, im Gymnasium von der 4. Klasse an, in der Aufbauschule von der 1. Klasse an. Dafür beginnt dann in der Oberschule das Latein bzw. die bisherige zweite neuere Fremdsprache erst in der Oberstufe. Im Gymnasium und in der Aufbauschule findet ein Unterricht in einer zweiten neueren Fremdsprache wahlfrei auf der Oberstufe statt. Es ist alles zu tun, um die erforderlichen Lehrkräfte für den russischen Sprachunterricht heranzuziehen, ggf. in Zusammenarbeit mit den russischen Besatzungsbehörden. (Ausführungsbestimmungen... 1945:184)

In den Stundentafeln vom September 1945 spiegeln sich die Ausführungsbestimmungen wider. Es ist hierbei zu bedenken, dass die vier Jahre Volksschule gesondert gezählt wurden, so dass mit der 3. Klasse der Oberschule das 7. Schuljahr gemeint ist. Außerdem existierte zu diesem Zeitpunkt noch das Schulsystem der Kriegszeit, wenngleich es sich in einem Auflösungsprozess befand. So werden für die Volksschule jeweils drei Wochenstunden Fremdsprachenunterricht in den Klassen 5 und 6 und vier und zwei Wochenstunden in den Klassen 7 und 8 angegeben. Die zu lernende Fremdsprache ist dabei nicht genau bestimmt, was im Einklang mit den Ausführungsbestimmungen steht. Hier konnte theoretisch Englisch gelernt werden.

Am Gymnasium konnte Englisch als fakultative zweite Fremdsprache mit jeweils vier Wochenstunden ab Klasse 8 gelernt werden, an den Oberschulen für Jungen und den Oberschulen für Mädchen (sprachlicher Zweig)²³ ebenfalls als fakultative zweite Fremdsprache mit vier Wochenstunden, hier jedoch schon ein Jahr früher (vgl. Stundentafeln für Volks- und Oberschulen. Vom September 1945:188ff.). Einen Überblick über die Möglichkeiten, Englischunterricht in der SBZ im Jahr 1945 zu erhalten, liefert Darstellung 2, wobei die Anzahl der Wochenstunden jeweils fett gedruckt ist:

Darst. 2: Stundentafel für den Fremdsprachenunterricht in der SBZ im Schuljahr 1945/46

Klasse	1-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 ²⁴	gesamt
Volksschule	/	4	4	3	3	/	/	/	/	/	14
Gymnasium	/	/	/	/	4	4	4	4	4	4	24
Oberschule für Jungen	/	/	/	4	4	4	4	4	4	4	28
Oberschule für Mädchen	/	/	/	4	4	4	4	4	4	4	28

23 Die Oberschulen spalteten sich in mehrere Zweige auf, wie bereits erläutert. Da sich für die beiden relevanten Zweige bezüglich der Position des Fachs Englisch und der Wochenstundenzahl, mit der es unterrichtet wurde, nichts ändert, soll diese Unterscheidung hier noch keine Rolle spielen.

24 Bei den genannten höheren Schulen ist in den Stundentafeln stets von neun Klassen die Rede. Wenn man die vier Jahre der Volksschule berücksichtigt, ergeben sich insgesamt 13 Schuljahre. Damit knüpfte man 1945 an das höhere Schulwesen vor dem Jahr 1937 an, in dem die Oberstufe um ein Jahr verkürzt wurde. Schon ab dem Schuljahr 1946/47 gab es allerdings nur noch zwölf Klassenstufen.

Ob allerdings die nötige Anzahl an Lehrkräften, vor allem an Russischlehrern, gefunden wurde, ist sehr zu bezweifeln. Gerade an dieser Hürde dürfte das ehrgeizige Vorhaben in der Praxis gescheitert sein. Somit dürften diese Ausführungsbestimmungen samt den avisierten Stunden- tafeln überwiegend Theorie geblieben sein. Dennoch ist die Schnelligkeit erwähnenswert, mit der die Besetzung dieses Teils von Deutschland auch in sprachpolitischer Hinsicht erfolgte.

Mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vom 12. Juni 1946 wurde in der SBZ zum folgenden Schuljahr eine für alle Schüler verbindliche Einheitsschule eingeführt. Der Unterricht in einer modernen Fremdsprache, wie z.B. Englisch, begann im Rahmen der Ein- heitsschule in der 5. Klasse, im 7. und 8. Schuljahr sollten Kurse zum Erlernen einer 2. Fremd- sprache eingerichtet werden:

Im 5. Schuljahr beginnt für alle Schüler der Unterricht in einer modernen Fremdsprache. Im 7. und 8. Schuljahr werden überall zusätzlich Kurse eingerichtet, vor allem in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern. (Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1946b:8)

Damit wurde die Rolle, die dem Unterricht in den modernen Fremdsprachen bereits in den Ausführungsbestimmungen von 1945 zugedacht war, nun auch gesetzlich fixiert. Nach dieser Regelung wurde die erste Fremdsprache in den obligatorischen Unterricht aufgenommen, wäh- rend die zweite Fremdsprache fakultativ als Kurs angeboten wurde.

Diese Einführung des Fremdsprachenunterrichts für alle ab der 5. Klasse kann als wegweisend bezeichnet werden. In der Bundesrepublik Deutschland erfolgte sie fast 20 Jahre später durch das Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten vom 28. Oktober 1964 (Sauer 1968:183), auch wenn es bereits zuvor in den westlichen Besatzungszonen diesbezügliche Bestrebungen gab (vgl. Harks-Hanke 1981).

Zusammen mit dem Schulgesetz wurden auch neue Lehrpläne erstellt, die zum Schuljahr 1946/47 in Kraft traten und das Gesetz curricular untermauerten. In diesen „Lehrplänen für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ vom 1. Juli 1946 wird über die zu erlernende Fremdsprache ab Klasse 5 folgende Aussage getroffen: „Die in der 5. Klasse beginnende Fremdsprache kann Russisch, Englisch oder Französisch sein“ (Deut- sche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1946b:10). Grundsätzlich bestand die Möglichkeit, drei moderne Fremdsprachen zu lernen, wie der Aufbau der Lehrpläne für den Bereich Englisch zeigt: Es gibt Vorgaben für Englisch als erste Fremdsprache (ab 5. Klasse), zweite Fremdsprache (ab 7. Klasse) und dritte Fremdsprache (ab 9. Klasse) (vgl. Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besat- zungszone Deutschlands 1946a:12ff.).

Mit Blick auf die Ausführungsbestimmungen von 1945 darf man jedoch vermuten, dass in den Kreisen der SED von Anfang an das Russische aus politischen Gründen favorisiert wurde, während dem Englischen die Rolle der fakultativen zweiten Fremdsprache zugedacht war. So schreibt Lang bereits 1946:

Bereits vom 5. Schuljahr an werden alle Kinder in einer Fremdsprache unterrichtet, die, wie in Leipzig, in unserer Zone wohl allgemein die russische sein wird. Auch vom 7. Schuljahr ab werden die Kinder in einem gemeinsamen Unterricht weitergeführt. Die sprachlich begabten Kinder erhalten aber [...] Unter- richt in einer zweiten Fremdsprache, in der Regel Englisch – es kann aber auch Latein sein. (Lang 1946:15)

Bemerkenswert ist, mit welcher Wochenstundenzahl die Fremdsprachen im Stundenplan ver- treten sind: Die erste Fremdsprache wird in den Klassen 5 und 6 mit je sechs, in den Klassen 7 und 8 mit je fünf und in den Klassen 9 bis 12 mit je drei Wochenstunden unterrichtet. Für